

Mila Beljanski<sup>1</sup>

Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

## Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih

**Apstrakt:** Ideja permanentnog stručnog usavršavanja nastavnika, stručnih saradnika i voditelja slučaja u sistemu socijalne zaštite, odnosno svih pomažućih profesija, odavno je našla svoje pristalice i ugrađena je u koncept doživotnog učenja u društvu znaja. Supervizija je opšteprihvaćena metoda usvajanja profesionalnih znanja, poboljšavanja profesionalnih kompetencija i razvoja stručnjaka. To je proces kojim je stručnjaku omogućeno da usvoji nova stručna znanja putem vlastitog iskustva individualne ili grupne supervizije. U radu je data kratka analiza nastanka i značaja supervizije. Posmatrano iz te perspektive, prikazani su uobičajena mogućnost organizovanja supervizije u socijalnom radu i specifičnosti organizovanja tog procesa u školama. U tom smislu, dat je kratak prikaz kompetencija supervizora kao praktičara koji se reflektuje u kvalitetnom supervizijskom radu. U radu je opisana važnost razvoja ličnih i profesionalnih kompetencija stručnjaka bez obzira na to iz kojeg profesionalnog polja dolaze, u supervizijskom procesu korišćenja šireg instrumentarijuma za rešavanje problema iz svakodnevnne prakse, naglašavajući ujedno i ideju celoživotnog učenja.

**Ključne reči:** supervizija, učenje odraslih, refleksija, profesionalne kompetencije.

### Uvodna razmatranja

U današnje vreme sve zahtevnijeg diskursa promena i razvoja, postoji kontinuirana potreba svih zaposlenih koji rade sa ljudima (lekara, vaspitača, učitelja, socijalnih radnika) za preuzimanjem novih uloga. Preduslov za podizanje kvaliteta rada u predškolskoj ustanovi, školi, ustanovi socijalne zaštite jeste smanjenje profesionalnog stresa, poboljšanje međuljudskih odnosa, poboljšanje profesionalnih kompetencija, povećanje zadovoljstva poslom i uspostavljanje veće delotvornosti na radu. U tome može pomoći supervizija.

Osoba koja sprovodi superviziju jeste supervizor, a osoba nad kojom se sprovodi supervizija je supervizant. Supervizija je proces interpersonalne interakcije u

---

<sup>1</sup> Dr Mila Beljanski je docentkinja na Pedagoškom fakultetu u Somboru Univerziteta u Novom Sadu (mila-belj@gmail.com).

kojoj jedna osoba – supervizor susreće drugu osobu – superviziranog sa ciljem da poveća njegovu efikasnost u radu sa ljudima da bi se postigao određeni profesionalni, lični i organizacioni standard. Supervizija ima ključnu ulogu u osećanju kompetentnosti i učenju odraslih i predstavlja proces u kojem stručnjaci razvijaju samopoštovanje na osnovu formiranog ličnog i profesionalnog identiteta (Poljak, 2003).

U radu je dat kratak pregled nastanka i značaja supervizije u svetu i kod nas, analizira se kako je supervizija definisana i šta bi njeno uvođenje u ostale sisteme (a ne samo sistem socijalne zaštite) doprinelo u razvoju profesionalnih kompetencija i zadovoljstva poslom. Rad predstavlja i pokušaj da se osvetli značaj supervizije u pomažućim profesijama i mogućnosti pedagoškog uticaja na razvoj i unapređenje prakse.

### Supervizija kao proces

Supervizija se najčešće definiše kao „proces specifičnog učenja i razvoja, kao i metoda podrške pri profesionalnom reflektiranju koja omogućuje stručnjacima da usvoje nove profesionalne i osobne uvide kroz vlastito iskustvo“ (Žorga, 2003, prema Ajduković i Cajvert, 2004, str. 15). Takođe, supervizija pomaže stručnjacima da izvrše integraciju praktičnih iskustava sa teorijskim znanjima. U brojnim definicijama supervizije ističu se njeni različiti aspekti: važnost supervizijskog saveza, obrazovni ciljevi supervizije, supervizija kao proces učenja, kao proces kojim stručnjak želi da unapredi svoju praksu tako što se približio zrelijem i iskusnijem supervizoru, supervizija povezana sa kliničkim radom i drugo (Gilbert & Evans, 2008).

U svojoj definiciji supervizije autorke Ajduković i Cajvert (2004, str. 34) opisuju superviziju kao „proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara“. To je kreativni prostor u kojem stručnjak u saradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rešenja problema sa kojima se susreće u radu“ (Ajduković i Cajvert, 2004, str. 34). Supervizija je susret i dijalog stručnjaka, pri čemu je supervizant stručnjak u svojoj profesiji (na primer, u socijalnom radu), a supervizor stručnjak u superviziji (a neretko i stručnjak u oblasti koja se supervizira; na primer, u socijalnom radu). Međutim, najvažnije je da supervizor dobro poznaje proces supervizije.

Danas je supervizija profesionalna intervencija neophodna profesionalnom razvoju svih onih koji neposredno rade sa ljudima, naročito ljudima pomažućih profesija. Stručnjaci se u velikoj meri slažu u vezi sa značajem supervizije, ali ne postoje jedinstveno određenje tog pojma ni jedinstveni model supervizije. Brojna postojeća određenja i definicije, biće analizirani u daljem tekstu, sa ciljem jasnijeg razumevanja modela i funkcija supervizije kod nas i rasvetljavanja mogućnosti

koje supervizija pruža kao sastavni deo profesionalnog rasta i razvoja stručnjaka i pomagača u socijalnom radu i obrazovanju.

Pojam supervizije pokušali smo da prikažemo pomoću nekoliko grupa definicija, odražavajući promene u poimanju tog pojma kroz deljenje odgovornosti, povećanja efikasnosti određenih uloga prema korisnicima i poimanja supervizije kao metode refleksije i učenja iz ličnog iskustva koje je supervizija vremenom dobijala.

- *Saradnja, interpersonalna interakcija* u kojoj jedna osoba – supervizor susreće drugu odnosno superviziranog sa ciljem povećavanja njegove efikasnosti u psihosocijalnom radu sa ljudima kao i podizanja profesionalnih, ličnih i organizacijskih ciljeva superviziranog (Smolić Krković, 1977; Hess, 1980; Harries, 1987, prema Ajduković, Cajvert, 2001), a s druge strane, to je *proces interakcije* u kome supervizor usmerava i podupire praktičan rad superviziranog sa obrazovnom, administrativnom i funkcijom podržavanja.
- Važna *metoda* pomoću koje pripadnici različitih pomažućih profesija mogu da razvijaju i poboljšavaju svoje veštine posle završetka formalnog obrazovanja. Supervizija je i *metoda* za prepoznavanje znanja, zapažanja, ideja i uloga pomagača u neposrednom radu sa korisnikom i kao takva je pokretač profesionalnog razvoja (Knapman, Morrison, 2000, prema Ajduković, Cajvert, 2001).
- Supervizija je kreativni prostor terapeuta u kojem se podstiče razmišljanje i razvijanje kompetencija, odnosno razvoja stručnjaka „kao reflektirajućeg praktičara“ (Ajduković, Cajvert, 2004, str. 34). Pomeranje granica profesionalnog delovanja dešava se u procesu supervizije jer supervizija predstavlja izazov za praktičare da *reflektuju* o svom radu (Ajduković, Cajvert, 2001), čime podržava profesionalno i lično učenje i razvoj stručnjaka.

Na osnovu navedenih određenja pojma supervizije smatramo da je svrha supervizije razvoj i učenje stručnjaka za refleksiju o svom iskustvu jer je refleksija ključna kompetencija supervizora (Panić, Branković, 2011). Danas, u vreme stalnih promena i promena paradigme razmišljanja o pomažućim profesijama (učitelji, socijalni radnici, pedagozi, psiholozi), od stručnjaka koji sve zna i daje gotove odgovore do pomoći korisniku da utvrdi šta je za njega najbolje i kako to da postigne oslanjajući se na svoje zdrave lične resurse i snage okruženja, one su se odrazile i na poimanje supervizijskog procesa i odgovornosti supervizora. Danas je supervizor onaj ko vodi proces i osigurava prostor reflektovanja, ali nije neprikosnoveni autoritet koji određuje šta i kako treba raditi (Ajduković i Cajvert, 2001), što spoznaje i sam pomagač u procesu supervizije i postavlja se na taj način u svom radu. Takvo poimanje supervizije omogućava da supervizant primeni ove

promene u neposrednom radu sa korisnicima. Pošto supervizija kod nas u nekim oblicima postoji u socijalnom radu, bilo bi značajno uvesti supervizijski proces i u obrazovanje, kao pomoć prosvetnim radnicima u smanjenju sindroma sagorevanja, osnaživanju i boljem reflektovanju kroz učenje i promene.

Supervizija je izvedena od latinske reči *super* (nad) i *videre* (viđenje, gledanje), pa bi bukvalno značenje bilo odlično viđenje. Na osnovu porekla reči, Žorga (2002, str. 266) navodi da supervizija znači „biti siguran da je nešto odrađeno kako treba“. U latinskom jeziku reč supervizor znači nadzornik, a supervizija je nadzor. U starogrčkoj i rimskoj upravi postojale su te funkcije koje su kasnije prešle u nadležnost crkve. Od 19. veka, industrijalizacijom društva, postoje supervizori u fabrikama i zatvorima. U 20. veku, u Evropi i Severnoj Americi supervizija se povezuje sa saradnjom i profesionalnom pomoći, ne shvata se kao kontrola i nadzor zaposlenih, nego se ciljevi supervizije odnose na poboljšanje profesionalne kompetencije i uspostavljanje zadovoljstva vlastitim poslom, a time i delotvornosti zaposlenog (Bokulić, 2003).

Supervizija je prvo nastala u oblasti socijalnog rada u drugoj polovini 19. veka u Velikoj Britaniji i SAD (Panić i Branković, 2011). Supervizija, kakva je danas uobličena u svetu, ima poreklo u pokretu dobrovoljnih društava i praksi dobrovoljnog socijalnog rada (Kadushin, 1985). Nakon Prvog svetskog rata postojala je povećana potreba za stručnjacima koji pružaju usluge socijalnog rada, te su angažovani mnogi volonteri. Tim ljudima je trebalo obezbediti dobar trening i praksu volontera pod vođstvom supervizora, ljudi koji su bili iskusni u tom poslu. U to vreme je supervizija bila usmerena na razvoj veština potrebnih za identifikaciju i klasifikaciju problema i potreba ljudi (Kobolt, 2004).

Iako se struktura supervizije od njenih početaka nije značajnije menjala, njen sadržaj se značajno menjao tokom vremena. Supervizija je na početku više bila uopšten koncept (Panić i Branković, 2011) i odnosila se na ono što danas nazivamo nadzorom i kontrolom.

## Supervizija u socijalnom radu

U današnje vreme se supervizija smatra profesionalnom intervencijom koja je nužna u profesionalnom razvoju svih onih koji neposredno rade sa ljudima. Kod nas je najpre zaživela neformalno, u oblasti civilnog društva i nevladinih organizacija, a zatim kao sastavni deo psihoterapijskih edukacija. U oblasti socijalne zaštite, uvedena je u okviru reforme koja je sprovedena 2007. godine. Sada je sastavni deo svakodnevnog rada u centrima za socijalni rad jer se prepoznalo da su stručni radnici preplavljeni sve većim brojem klijenata i sve složenijim i težim slučajevima koji zah-

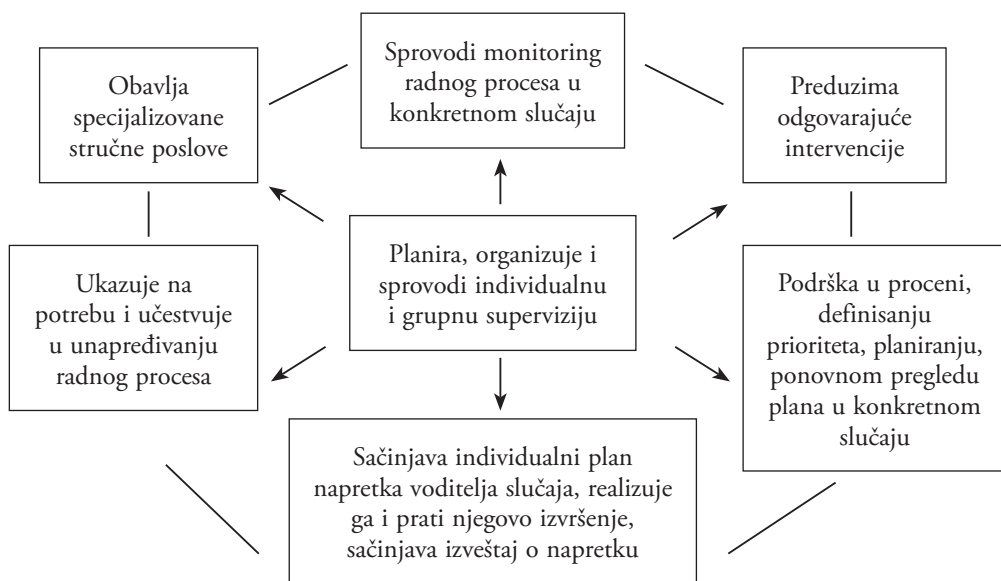
tečaju više vremena i specifičnog stručnog znanja. Uslovi u kojima se radi često nisu adekvatni, a sve to stvara veliki pritisak, neretko i sindrom sagorevanja na poslu. Osnovna vrednost supervizije socijalnog rada jeste u obezbeđivanju kontinuiranog profesionalnog razvoja i poboljšavanju kvaliteta usluga (Beljanski, 2012). Supervizija socijalnog rada danas u sebi mora objediniti nekoliko *funkcija*: *administrativnu* (u fokusu su organizacija i sadržaj rada, a ne proces), funkciju *podržavanja* (diskusija o aktuelnoj praksi, proširivanje ličnih i profesionalnih uvida i dr.) i *edukativno-razvojnu funkciju* (procena potrebe stručnih radnika, podrška uključenju stručnih radnika u nove forme učenja) (Žegarac, 2007). Analizirajući različite modele supervizije, možemo zaključiti da, prema američkom modelu (koji se koristi u zemljama engleskog govornog područja), i dalje postoji administrativno-organizacijska funkcija supervizije koja je podjednako zastupljena i negovana, dok je u evropskim modelima ta funkcija isključena, to jest ne shvata da supervizija ima funkciju da procenjuje, organizuje ili usklađuje rad sa zakonima ili interesima ustanove.

Postoji tri osnovna *modela* supervizije (s obzirom na cilj) u socijalnom radu:

1. holandski model – poznat i kao model usmeren na kompetenciju (Van Kessel, 2000; 2007), u kojem je administrativno-upravljačka funkcija jasno izdvojena iz sadržaja supervizije. Supervizor nema direktnu odgovornost za dobrobit klijenta sa kojim voditelj slučaja radi, niti supervizija ima funkciju kontrole kvaliteta rada. Odgovornost supervizora je prvenstveno u tome da razvije i unapredi profesionalnu kompetentnost voditelja slučaja te se u tom modelu stavlja naglasak na edukativnu funkciju. Uočljivo je odvajanje upravljačke (administrativne) od profesionalne funkcije supervizije;
2. švedski – ili model supervizije psihosocijalnog rada (Žegarac, 2007), u kome je administrativno-upravljačka funkcija takođe izdvojena iz sadržaja supervizije te supervizor nema direktnu odgovornost za dobrobit klijenta sa kojim voditelj slučaja radi. U tom modelu se naglašava funkcija podržavanja putem psihoterapijskog rada. Karakteristično je da zagovara koncepciju osnaživanja i usmerenosti na resurse profesionalaca i korisnika sa kojima rade, naglašavajući mogućnosti razvoja profesionalaca zahvaljujući superviziji;
3. anglosaksonski – ili integrativni model koji obedinjuje sve tri funkcije supervizije, što je ujedno i koncept koji je postao osnovno načelo Kadušinovog (Kadushin, 1985) modela supervizije. U tom modelu se naglašava da su sve tri funkcije ravnomerno zastupljene, ali da u zavisnosti od potreba neka od funkcija može dodatno da se naglasi i

prevlada, te je vrlo prilagodljiv i fleksibilan. Taj model je očuvan kod nas. Objedinjujući sve tri funkcije supervizije, njegov cilj je pružanje stručne pomoći voditeljima slučaja u rešavanju njihovih profesionalnih, ali i ličnih problema, teškoća, nedoumica i nedostataka. Cilj je i kontinuirano učenje i razvoj koji se direktno odražava na podizanje nivoa kompetencija i odgovornosti na radu i na kvalitetniji i profesionalniji pristup stručnom radu. Prednosti tog modela u odnosu na prethodne jesu u tome što je primeren trenutku, sveobuhvatan i što podstiče razvoj stručnih radnika u centrima za socijalni rad. On ima i neke nedostatke koji u ovom momentu nisu zanemarljivi, ali nisu ni presudni za postojanje supervizije kao takvog modela: model je tradicionalan jer supervizora uvlači u konflikt interesa, stavljajući ga u poziciju nadzora i kontrolora u administrativnoj funkciji.

Svaki od tih modela odgovara određenoj organizaciji sistema i mora da bude primeren i prilagođen trenutnom stanju sistema socijalne zaštite. Tako je holandski model zastupljen u susednoj Sloveniji, gde postoje eksterni supervizori koji se angažuju po potrebi, dok je model u kojem se naglašava lični razvoj stručnjaka (švedski model) našao uporište u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini, gde je i danas aktuelan. U sistemu socijalne zaštite (u centrima za socijalni rad) supervizor obavlja različite zadatke koji su prikazani na dijagramu 1:



Dijagram 1: Uloge i odgovornosti supervizora (prema Holloway, 1995)

Zadaci prikazani na slici 1 odnose se na integrativni model u kojem su objedinjene sve tri funkcije supervizije, te se zadaci nadgledanja, praćenja i evaluacije odnose na administrativnu funkciju, zadaci učenja, usavršavanja i podrške na edukativno-razvojnu funkciju, dok se zadaci unapređivanja radnog procesa odnose na funkciju podržavanja u ovom modelu koji obuhvata razvoj službe, sposobnosti i profesionalni razvoj zaposlenih.

Kako su navedni modeli supervizije u velikoj meri odraz šireg profesionalnog konteksta i temeljnog pristupa socijalnom radu, ostaje otvoreno pitanje koji je model supervizije najprimenjeniji nama i u skladu sa vizijom socijalnog rada koji se želi ostvariti u budućnosti. U tradicionalnom pristupu socijalnom radu naglašava se ekspertska pozicija stručnjaka-voditelja slučaja, stručnjaka koji je sveznajući i nepogrešiv, koji donosi odluke umesto korisnika i koji uvek i u svakoj situaciji zna šta treba učiniti sa porodicom i pojedincem. U okviru koncepta psihosocijalnog rada postoji mogućnost uvođenja savremenih modela supervizije, na osnovu kojih se menja širi profesionalni okvir (Ajduković i Cjajvert, 2001). Ta promena podrazumeva razmenu znanja stručnjaka i korisnika, osnaživanje korisnika u domenu da korisnike treba pitati za mišljenje i razloge problema koji se njih direktno tiču. Nemoguće je preneti model supervizije koji se razvio u jednoj zemlji i pokazao dobre rezultate u jednom socijalnom kontekstu u drugu zemlju.

Kod nas se stručnjaci koji u svakodnevnom radu imaju superviziju, kao i sami supervizori, žale na takvu integrativnu superviziju koja objedinjuje sve tri funkcije. Nemoguće je očekivati od jednog čoveka da bude i kontrolor i savetodavac. Naglašava se konflikt uloga i funkcija kao onoga koji upravlja, podučava i pruža podršku. Postavlja se pitanje da li jedna osoba može obuhvatiti sve te različite odgovornosti i veštine? Iskustvo je pokazalo da prevladava administrativna funkcija, što superviziju približava nadzoru (Beljanski, 2011).

U svom radu supervizor raspolaže različitim *tehnikama i metodama*, kao što su dijalektičko-iskustvena metoda, mini-predavanja, grupna dinamika, socio-drama, prezentacija slučajeva, modelovanje, crtanje, metode kreativnog mišljenja, izlet mašte, nedovršene priče i razvoj scenarija, igranje uloga, imitacija, oluja ideja i najznačajnija metoda reflektovanja (Skelac, 2008). Takvi radni procesi mogu da se ostvaruju u različitim *vrstama* supervizije, kao što su individualna, grupna (razmatraju se najsloženiji pojedinačni, konkretni slučajevi, podrška iskustvenom učenju) i kolegijalna (ne postoji supervizor, deli se odgovornost, postoji dogovor o strukturi rada, načinu vođenja sastanka i dr.).

Individualna supervizija je i dalje najpopularniji tip supervizije jer taj klasični model „jedan na jedan“ čini da se i supervizirani i supervizor osećaju najlagodnije. Za održavanje grupne supervizije, osim supervizijskog procesa, treba poznavati prirodu rada i funkcionisanja grupe. Međutim, takav grupni oblik supervizijskog sastanka ima i mnogo prednosti, kao što je ekonomičnost vremena, novca i stručnjaka. Dalje, povećavaju se prilike za razmenu iskustva, za učenje i za lakše ostvarivanje cilja supervizije – obezbeđivanje efektivnog i efikasnog rada sa korisnikom (Ajduković i Cajvert, 2004). Glavni cilj grupne i individualne supervizije je isti, a to je da se obezbede usluge korisnicima socijalnih službi koje će biti efektivne i efikasne.

### Supervizija u školi

U evropskim zemljama postoje veoma različita iskustva uvođenja supervizije u obrazovni sistem. Velika je prednost supervizora ako je obučen iz oblasti supervizije kao moderne metode razvoja stručne kompetentnosti u sistemu vaspitanja i obrazovanja, ako ima iskustva u vaspitno-obrazovnom sistemu i šire pedagoško znanje i pristup, nego ako dolazi iz područja psihologije i psihoterapije (Bokulić, 2003). Supervizija bi trebalo da postoji i u školskom sistemu jer bi se time podigao kvalitet obrazovanja, omogućili rast i razvoj profesionalnih veština nastavnika, unapredila komunikacija, smanjili negativni uticaji stresa i izgaranja na poslu. Iako nije implementirana u naš školski sistem, iskustva iz oblasti socijalne zaštite pokazuju nam da je potrebna i neophodna za one koji su prihvatili koncept celoživotnog učenja u društvu znanja i razvoja.

Nastavnici bi u superviziji ušli u proces razvoja stručnjaka „kao reflektujućeg praktičara“ (Ajduković i Cajvert, 2004, str. 34) koji bi, učeći iz svog iskustva, bolje razumeli životne teškoće učenika i osnaživali jedni druge u aktivnom traženju rešenja problema ili situacije (Grujić, 2011).

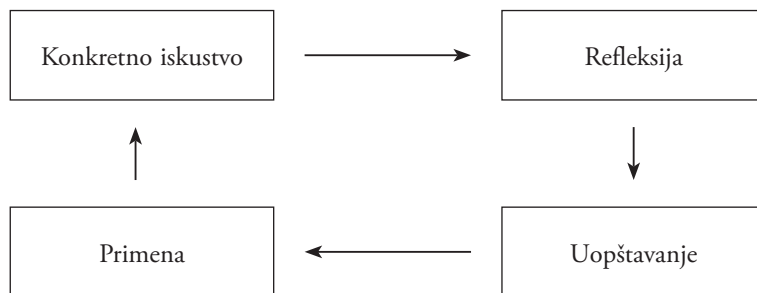
Najčešće se u vaspitno-obrazovnim situacijama i ustanovama supervizija odvija u grupnoj formi, kao ekonomična i najlakše dostupna. Grupa nudi mnogo mogućnosti za razvoj supervizanta, a iskustvo učestvovanja u grupi omogućava supervizantima važan i jedinstven kontekst za učenje, odnosno pruža sigurno okruženje kolega koji imaju slične brige i dileme, pitanja, veštine i ciljeve. Odvija se u unapred dogovorenim vremenskim razmacima i trajanju, sa zatvorenom grupom stručnjaka (najčešće od šest do osam) koji imaju potrebu za supervizijom. Supervizije vodi posebno obučen stručnjak-supervizor, stručnjak u vođenju supervizije, čiji je zadatak da svojim veštinama i objektivnošću vodi proces pre-



ma rešenju problema. Supervizanti (u ovom slučaju vaspitači, nastavnici, stručni saradnici) stručnjaci su u svojoj profesiji, a supervizor je stručnjak u superviziji. Ona u grupnoj formi podrazumeva i specifična znanja i veštine o vođenju grupe, grupnoj dinamici. Grupna supervizija omogućava korišćenje različitih situacija za učenje. Omogućava superviziranim da podele svoja iskustva o sličnim problemima sa kojima se suočavaju na poslu kao i o većem broju rešenja koja se mogu razviti diskusijom u grupi (Panić i Branković, 2011). U grupama supervizanti imaju priliku da uče jedni od drugih putem povratnih informacija, te su izloženi raznovrsnijim problemima i pitanjima iz prakse. Članovi grupe mogu motivisati i snažno podsticati jedni druge ohrabivanjem da preuzmu inicijative, izazove i rizike.

Učenje se odvija u socijalnom okruženju, a odrasli učenici mogu uspešno da razmenjuju bogata stručna iskustva. Ukoliko se ostvari primerena, podržavajuća i podsticajna atmosfera u grupi koja uči, odrasli učenici mogu da razmene i svoja negativna iskustva u učenju i iz svojih i iz tuđih neuspeha. Takođe, u maloj grupi učenici ili supervizor mogu biti vrlo efikasan model za opservacijsko učenje kojim se delotvorno uče i neka proceduralna znanja (na primer, proces vođenja intervjua).

Modeli iskustvnog učenja odraslih u odnosu na tradicionalne modele učenja pokazali su da u većoj meri razvijaju svesnost o cilju i predmetu učenja, profesionalnu kompetenciju za rešavanje problema i sposobnost odlučivanja i primene znanja u praksi. U teorijskom smislu, dva su ključna ishodišta na kojima se temelji iskustveni pristup obrazovanju odraslih: humanistička psihologija i socijalni konstruktivizam. Kao značajniji predstavnik drugog pristupa navodi se Kolb (Kolb, 1984), koji model iskustvenog učenja nudi kao okvir za ispitivanje i jačanje veza između obrazovanja, rada i ličnog razvoja. U svom delu, Kolb navodi da je iskustveno učenje „proces u kojem se spoznaja stvara kroz transformaciju iskustva“ (Kolb, 1984, str. 38). Kolb (1984) je u razvoju svog modela krenuo od određivanja dve ključne dimenzije od kojih zavisi proces učenja. To su: način pristupa informacijama te način transformacije informacija. Dimenzija pristupa informacijama omeđena je, s jedne strane, pristupom informacijama kroz konkretno iskustvo, a s druge strane, pristupom informacijama kroz simboličku reprezentaciju ili apstraktno razmišljanje. Dimenzija koja opisuje načine transformisanja iskustva suprotstavlja dva načina obrade informacija: kroz reflektivno posmatranje ili kroz aktivno eksperimentisanje i praktičnu proveru. Ta četiri elementa ujedno predstavljaju i faze ciklusa iskustvenog učenja koje se mogu grafički prikazati kao na dijagramu 2:



Dijagram 2: Kolbov ciklus učenja (Kolb, 1984)

### Kompetencije supervizora

Neophodno je spomenuti osobine i stručne karakteristike koje bi supervizor trebalo da ima. Hawkins i Shohet (prema Žorga, 2007, str. 433) navode da je „prvi preduslov da se bude dobar supervizor biti u stanju organizovati dobru superviziju samom sebi“. U procesu razvoja sebe kao supervizora, supervizor prolazi kroz nekoliko faza: prva faza je tranzicija iz uloge superviziranog u ulogu supervizora. Tada se supervizor, kroz nesigurnost, kritičnost prema sebi, zbunjenost i nemoćnost, pita da li supervizirani može da ima koristi od njega kao supervizora. U daljem razvoju supervizor ulazi u drugu fazu, u kojoj bolje razume supervizijski proces i svoju ulogu u njemu. Treća faza podrazumeva jaču motivaciju supervizora, koji je sada u stanju da uskladi potrebe superviziranog sa zahtevima posla. Znanje supervizora je šire i dublje, dok su njegovo (njeno) samopouzdanje i vera u sopstvene kompetencije na zavidnom nivou. U četvrtoj fazi on (ona) razume supervizijski proces u celini i ne stidi se grešaka koje mogu učiniti u tom procesu. U ovoj fazi se može govoriti o supervizijskom stilu tog supervizora koji omogućava superviziranom da se oseća nezavisno, sigurno i podržano u tom procesu (Žorga, 2007).

U vezi sa kvalitetama i kompetencijama supervizora navode se brojni faktori koji su važni za posao supervizora. Prema autoru Holloway (1995) to su:

- profesionalno iskustvo,
- teorijska orijentacija,
- uloge (najčešće uloge supervizora kao nastavnika, savetnika i konsultanta, ali su važne i uloge evaluatora, mentora, praktikanta, osobe koja sluša, pruža podršku),

- kulturne karakteristike na koje utiču socijalne i moralne odluke kao što su pol, lične vrednosti, religija i drugo,
- samoprezentacija.

Razlika između uspešnog i neuspešnog supervizora prikazana je u tabeli 1 (Carroll, 1996, prema Žorga, 2007), u kojoj se naglašava da nema jednostavnog načina da se postane dobar supervizor jer je taj proces jedinstvena mešavina onoga što se uči i onoga šta jesmo, u skladu sa okolnostima.

**Tabela 1:** Razlike između uspešnog i neuspešnog supervizora (Carroll, 1996, prema Žorga, 2007)

<i>Uspešan supervizor</i>	<i>Neuspešan supervizor</i>
Osmišljava prikladnu supervizijsku strukturu.	Nema izgrađenu jasnu supervizijsku strukturu.
I savetnik je.	Samo koristi ulogu savetnika.
Pružna pomoć superviziranim da sami postanu savetnici.	Insistira na tome da je njegov način savetovanja dovoljan.
Dobar je nastavnik.	Loš je nastavnik.
Fleksibilno prelazi iz uloge u ulogu.	Zatvoren je u određene uloge.
Jasno zaključuje i uspešno pregovara.	Neuspešan je u pregovaranju.
Evaluaciju vrši pravično i prema odgovarajućim kriterijumima.	Evaluaciju vrši prema nekoliko kriterijuma.
Prilagođava se individualnim razlikama u supervizijskom procesu.	Sve supervizante supervizira na isti način.
Dalje se usavršava kao supervizor.	Ne vidi nijedan razlog da uči dalje.
Koristi različite oblike, tehnike i metode rada.	Ima ograničen broj oblika, tehnika i metoda rada.
Povratnu informaciju daje jasno, direktno i konstruktivno.	Ne daje povratnu informaciju ili je ona nejasna i kažnjave superviziranog.

Prema tome, dobar supervizor je osoba koja ima znanje i iskustvo u vođenju, iskustvo u različitim metodama učenja, dobro poznaje procese kojima uče odrasle osobe, ima sposobnost da procenjuje supervizanta u praktičnom radu (jer i sam ima iskustva u tome), sposoban je da podrži, jasno komunicira, vrši refleksiju i sposoban je da odjednom koristi znanja i iskustva svoje profesije. Jedan supervizor bi trebalo da obuhvati sledeće zadatke: savetovanje, preporučivanje,

praćenje profesionalnih etičkih pitanja, vrednovanje, uspostavljanje odnosa između učenja i upravljanja administrativnim delom posla (Gilbert, Evans, 2008).

## Zaključak

U stalnim promenama pedagoškog diskursa, nova uloga, uloga supervizora, u mnogim evropskim zemljama postaje sve važnija. U Memorandumu o celoživotnom učenju odraslih Evropske komisije naznačeno je da je jedan od njegovih ciljeva „vidljiv porast ulaganja u ljudske resurse“ te da „poslodavci sve više zahtevaju sposobnost učenja i usvajanja novih veština i prilagođavanja novim situacijama i izazovima“ (Memorandum o celoživotnom učenju, 2000, str. 83, prema Bokulić, 2003), podstičući tako razvoj profesionalne kompetentnosti i zadovoljstva poslom.

Stručno usavršavanje stručnjaka, bez obzira na profesionalno polje iz kojeg dolaze (medicina, obrazovanje, socijalna zaštita), pokazuje da su potrebe učenja putem supervizije i supervizijskog procesa, na njihovim ličnim i profesionalnim kompetencijama, u današnje vreme nužne i sve veće i da zauzimaju sve značajnije mesto u celoživotnom učenju odraslih. Kao specifičan proces učenja, supervizija omogućava supervizantima da integrišu ono što čine, osećaju i misle. Na taj način kombinuju preradu konkretnih, praktičnih iskustava i teorijskih znanja, razvijajući sposobnost refleksije i omogućavajući transfer teorije u dobru praksu (Žorga, 2002).

Značajno bi bilo uvođenje savremenog razvojnog pristupa superviziji koja može da bude pokretač promena od tradicionalnog, klasičnog rada koji polazi od pozicije moći i apsolutnog znanja stručnjaka (voditelja slučaja, prosvetnog radnika pa čak i supervizora) ka savremenom pristupu radu koji zagovara osnaživanje korisnika (učenika, roditelja), reciprocitet znanja stručnjaka i korisnika i rad sa korisnicima. Takvi evropski modeli u središte supervizije stavljaju supervizanta, njegove emocije, vrednosti i njihov osnovni cilj je osnaživanje superviziranog, pa time i unapređenje samih korisnika, a ne razvoj organizacije i kontrola administracije. Takav model supervizije najviše bi odgovarao prilikama i potrebama u Srbiji, gde bi supervizija doprinela razvoju stručnjaka u mnogim sistemima.

U radu u supervizijskoj grupi ili individualno sa supervizorom, stručnjaci mogu da prepoznaju kvalitet svoga rada (ili greške i nedostatke), da razmenjuju iskustva, promišljaju o idejama drugih supervizanata, uvažavaju stavove drugih i iznose svoja mišljenja, donose odluke, razvijaju kreativnost i veštine komunikacije, utiču na razvoj dinamike grupe i podstiču saradničke odnose.

Supervizija je važna jer podstiče stručnjaka na refleksiju o svom radu. Time se zadovoljavaju neki od osnovnih principa učenja odraslih, koji su zasnovani za

njihovim potrebama. Naročito je važno izdvojiti životno iskustvo i znanje (jer odrasla osoba ima potrebu da povezuje novonaučeno znanje sa prethodnim znanjima i iskustvom), relevantnost (neohodnost uočavanja razloga učenja nečega) i praktičnost (aspekti rada koji će im najviše koristiti). To podupire neophodnost uvođenja supervizije u pomenute sisteme rada (u socijalnoj zaštiti već postoje pozitivna iskustva), što bi učesnicima supervizijskog procesa omogućilo njihovo lično, socijalno i profesionalno napredovanje, zadovoljstvo poslom, učinkovitiju radnu praksu i uspješnije nošenje sa profesionalnim stresom.

## Reference

- AJDUKOVIĆ, M. I CAJVERT, LJ. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifičan oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 8, (2), 195–214.
- AJDUKOVIĆ, M. I CAJVERT, LJ. (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- BELJANSKI, M. (2011). Pedagoški izazovi u praksi supervizije socijalnog rada. *Pedagoška stvarnost*, 3–4, 235–240.
- BELJANSKI, M. (2012). Supervizija u školi – put razvoja lične i profesionalne kompetencije. *Pedagoška stvarnost*, 3, 415–421.
- BOKULIĆ, Z. (2003). *Supervizija u školi – jedan mogući novi koncept u hrvatskom školstvu*, Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, HPKZ.
- GILBERT, M. & EVANS, K. (2008). *Psihoterapijska supervizija*. Zagreb: Medicinska naklada.
- GRUJIĆ, LJ. (2011). Supervizija – model ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika. Međunarodni simpozijum *Tehnologija, informatika i obrazovanje*.
- HOLLOWAY, E. (1995). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 207–13.
- KADUSHIN, A. (1985). *Supervision in social work*. London: Columbia University Press.
- KOBOLT, A. (2004). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice Hall.
- PANIĆ, G. I BRANKOVIĆ, D. (2011). Izazovi grupne supervizije u socijalnom radu. *Socijalna misao*, 3, 149–164.
- POLJAK, S. (2003). Oblikovanje profesionalne identitete v procesu supervizije. *Socijalna pedagogika*, 7(1), 71–82.
- SKELAC, M. (2008). Razvojno-integrativna supervizija u školi. *Život i škola*, 19, 169–174.
- VAN KESSEL, L. (2000). Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja – primer nizozemskog modela supervizije. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 59–76.

- VAN KESSEL, L. (2007). Coaching, a field for professional supervisors? *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 387–432.
- VIZEK VIDOVIĆ, V. I VLAHOVIĆ ŠTETIĆ V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283–310.
- ŽEGARAC, N. (2007). *Vodič za planiranje i procenu* (materijal za obuku rad za pilotiranje nacrti Pravilnika o standardima i organizaciji rada centara za socijalni rad, te sadržaju i načinu vođenja evidencije i dokumentacije o stručnom radu). Oxford Policy Management.
- ŽORGA, S. (2002). Supervision: the proces of life-long learning in socijal and educational professions. *Journal of Interprofessional Care*, 16(3), 265–276.
- ŽORGA, S. (2007). Competences of a supervisor. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 433–441.

Mila Beljanski<sup>2</sup>

Faculty of Pedagogy in Sombor, University of Novi Sad

## Supervision or on Personal and Professional Adult Self-improvement

**Abstract:** The idea of permanent professional self-improvement of teachers, professional staff, and case leaders, in other words, all associate professions within the social protection system, has had adherents for a long time, and has been built into the concept of lifelong learning in the knowledge society. Supervision is a widely accepted method of acquiring professional skills, improvement of professional competencies, and expert development. It is a process that enables the expert to adopt new professional knowledge through personal experience of individual or group supervision. Viewed from this perspective, this paper demonstrates the usual opportunities for organising supervision in social work, as well as particularities of organising this process in a school environment. In this sense, we provide a short overview of competencies possessed by a supervisor as a reflective practitioner within quality supervisory work. The paper describes the importance of developing personal and professional expert competencies regardless of the profession, through supervisory process of utilising a broader instrumentarium for solving everyday practice problems, with a concurrent emphasis on the idea of lifelong learning.

**Key words:** supervision, adult learning, reflection, professional competencies.

---

<sup>2</sup> Mila Beljanski, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Pedagogy in Sombor, University of Novi Sad.